

L'educació de la pau en l'era de la mundialització¹

BIRGIT BROCK-UTNE²
Universitat d'Oslo

Introducció

El nostre objectiu en aquesta ocasió és examinar els reptes amb què es troben els educadors per a la pau en aquesta era de la mundialització. Per tal de poder analitzar els reptes a què fem referència i el mode de fer-los front, haurem de considerar, en primer lloc, el concepte mateix de «mundialització» o «globalització». Què volem dir en fer servir el concepte de «mundialització» o el d'«aldea global»? Pensem en el tipus d'economia de mercat que sembla dominar al món actual? A quin tipus de violència porta aquesta economia de mercat? Quins reptes planteja als educadors per a la pau? O, pel contrari, pensem en la comunicació creixent entre les gentes de diferents cultures gràcies als mitjans aeris, terrestres o cibernètics? Què significa aquesta capacitat de comunicació pel que fa als problemes, reptes i possibilitats amb què es troba l'educador per a la pau? També és fonamental reflexionar sobre l'educació per a la pau com a disciplina acadèmica: quina educació per a la pau? En quin sentit resta vinculada a l'educació pels drets humans? Com hem de relacionar els aspectes més concrets amb els d'abast més general dins del marc de l'educació per a la pau i pels drets humans?

Què és la mundialització?

En molts sentits, aquesta paraula ha esdevingut una espècie de reclam en la societat actual. En el llibre *Global Village or Global Pillage*, Jeremy Brecher i Tim Costello (Brecher i Costello, 1994) defensen que el mot «mundialització» és «tant als llavis dels polítics com dels professors i dels erudits» (Brecher and Costello, 1994: 4). Cada vegada més, les corporacions, els mercats, les finances, la banca, els transports, les comunicacions i la producció en general traspassen les fronteres nacionals. Aquesta mundialització del capital s'està accelerant de manera deliberada a mans de la major part del governs nacionals, de les institucions internacionals (com ara el Fons Monetari Internacional (FMI) i el Banc Mundial) i de les mateixes corporacions mundials.

Molts autors defensen que el món ha esdevingut una «aldea global». Les economies estan interconnectades alhora que el fax possibilita la connexió entre gent d'ambdues bandes de l'oceà. Milions de persones d'arreu del món són ja «ciutadans i ciutadanes de la xarxa», expressió nova creada per referir-se als habitants d'Internet. Naveguem per l'espai virtual

¹ Traducció de l'anglès de Vicent Montalt i Resurrecció (UJI).

² Institut de recerca educacional. Universitat d'Oslo. P. B. 1092 Blindern. 0317 Oslo. Noruega. Correu electrònic: birgit.brock-utne@ped.uio.no.

d'Internet, i malgrat no disposar del temps, la major part de nosaltres ens comuniquem cada dia i de manera ràpida amb qualsevol persona d'arreu del món, fins i tot ens fem arribar articles i documents complets en qüestió de segons. Els ciutadans de la xarxa ja arriben als 60 milions i segueixen creixent a un ritme del 20% per any. (The European, eBit 98, 16-22 de març de 1998, no. 408). Tanmateix, estan distribuïts d'una forma molt poc homogènia arreu del món.

Les noves malalties no saben de fronteres nacionals i la destrucció del medi ambient que es produeix a una part del planeta afecta profundament altres parts de la Terra. Moltes de les medicines que fem servir avui dia s'extrauen de les plantes que creixen a les selves tropicals. En un llibre sobre les desigualtats creixents al món, York Bradshaw i Michael Wallace (Bradshaw i Wallace, 1996) lamenten el fet que l'augment de la producció en funció només dels beneficis provoca la desforestació i que, en aquests moments, la solució a la SIDA, el càncer i d'altres malalties pot haver desaparegut ja dels boscos.

Bradshaw i Wallace (Bradshaw and Wallace, 1996) pensen que el tret característic més sorprenent de l'aldea global podria resumir-se en una sola paraula: disparitat. Un dels efectes de la mundialització del capital és l'augment de les desigualtats entre els qui tenen i els qui no tenen. El 1960, la renda mitjana del 20 per cent més pobre del planeta era el 2.3% de la renda mitjana mundial, el 1991 minvà al 1.4%, i l'any 1997, segons l'últim Informe de Desenvolupament Humà de UNDP, encara perdé posicions fins arribar al 1.1%. I continua descendant. D'altra banda la mitjana dels ingressos del 20% dels més rics en relació als més pobres s'ha incrementat en la següent proporció: 30 a 1 el 1960, 61 a 1 el 1991 i de 78 a 1 el 1994 (UNDP, 1997: 9). Les persones que més pateixen els augments de les desigualtats són les dones i els infants que viuen o bé a països industrialitzats o a països en vies de desenvolupament, sobretot les mares solteres. El concepte de «feminització de la pobresa» capta ben bé aquest fenomen. Segons un estudi dirigit per la investigadora de temes de pau, l'americana Elise Boulding (Boulding, 1978), les dones són les que més pateixen els períodes d'atur elevat.

Hans-Peter Martin i Harald Schumann (Martin i Schumann, 1996) defensen, en el tan debatut llibre *Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand* (traduït a diverses llengües), que caminem cap a una societat del 20-80; és a dir, una societat en què la gran majoria del 80% viu en la pobresa i sense pràcticament cap poder de decisió pel que fa a les condicions de la pròpia vida, mentre que la minoria del 20% hi viu en l'abundància, mai no tenen temps i decideixen qüestions de gran abast que afecten tothom.

Per la seua part, Ulf Hannertz (Hannertz, 1996) està en contra de l'«aldea global», un concepte que li fa pensar en la interconnexió, la unificació i l'homogeneïtzació de la cultura. Des d'una perspectiva transnacional, l'autor subratlla en la seua argumentació la interpretació creativa, la qual s'origina en la criollització i no pas en la homogeneïtzació, també anomenada McDonalització. La perspectiva transnacional defensa que els individus podem viure en diversos contextos culturals i lingüístics sense haver de perdre la identitat, sinó més aviat desenvolupant identitats transnacionals. Ballard (1994) raona que, de la mateixa manera que els individus podem ser multilingües, també podem ser «hàbils navegadors culturals» multiculturals capacitats per comportar-se de manera apropiada en diferents situacions (Ballard, 1994:31). En aquesta mateixa línia Ulrich Beck (Beck, 1997) es refereix, en el llibre *Was ist Globalisierung?*, a «Ortspolygamie» (mit mehreren Orten

verheiratet su sein), és a dir, la gent que està arrelada a més d'un lloc. Jo mateixa he descrit l'experiència del viatger cultural (Brock-Utne, 1994).

Podríem parlar d'un reduït grup de gent que es beneficia d'un món en retrocés: són els transnacionalistes, els viatgers culturals, «die Ortspolygame Menschen». La seua responsabilitat no es limita a gaudir dels beneficis, sinó que també es dediquen a analitzar el que s'esdevé amb la major part de la població. La seua responsabilitat és treballar contra les polítiques que incrementen encara més les desigualtats.

La teoria del sistema social tan ben elaborada per Talcott Parson (i segons la qual el sistema social està dividit en quatre subsistemes) l'aprofita Piertse (Piertse, 1995) per resumir la manera en què es defineix la mundialització (o globalització) des de les diverses disciplines acadèmiques que es centren en aspectes concrets d'aquests processos multidimensionals. Així doncs, des del punt de vista de l'economia, la mundialització equival a la internacionalització econòmica i l'expansió de les relacions de mercat característiques del capitalisme. Des de la perspectiva de les relacions internacionals el centre d'atenció és la creixent densitat de les relacions interestatals, el nou paper de l'estat així com el desenvolupament de la política d'àmbit mundial. Per als sociòlegs, la principal preocupació l'ofereixen el creixement de la densitat arreu del món i l'aparició de «la societat del món». Els estudis culturals, per la seua banda, centren l'atenció en la comunicació mundial i l'estandarització cultural arreu del món, com ocorre amb la Cocacolitització, la McDonalització o la cultura postcolonial (Piertse, 1995: 45). En aquest assaig la meua intenció és centrar-me, d'una banda, en la primera i la darrera dimensions esmentades per Piertse: l'econòmica i la cultural. D'altra banda, em centraré en el mode en què la mundialització, en el marc d'aquests dos subsistemes, afecta l'educació per a la pau.

Què és l'educació per a la pau?

Igual que el concepte mateix de pau, el d'educació per a la pau és un concepte³ polèmic en el sentit que ha de fer front no sols als problemes analítics que planteja el concepte de pau, sinó també a d'altres addicionals. Resulta complex el tractament netament acadèmic de la disciplina anomenada *educació per a la pau* perquè es tracta d'un terme obert a una gran diversitat d'interpretacions polítiques. A causa de mòbils polítics (en el sentit de poder arribar a una definició consensuada de *l'educació per a la pau* útil tant per a la comunitat internacional com per a les directrius del currículum escolar oficial) hom concep intencionalment el terme d'un mode suficientment obert com per donar cabuda a interpretacions diverses i acomodar distints punts de vista.

La divisió de *l'educació de la pau* en diverses subdisciplines com ara *l'educació dels drets humans*, *l'educació per al desarmament* i *l'educació per al desenvolupament*, pot entendre's com un intent de manejar analíticament amb més facilitat el relliscós camp de l'educació per a la pau. En un article anterior vaig assajar, d'una banda, la relació entre els conceptes d'educació per al desarmament, educació per al desenvolupament i educació en els drets humans; i, d'altra banda, la relació de tots els anteriors amb l'educació per a la pau. En aquest article entenc l'educació per a la pau com a concepte paraigua de totes les

³ Veure Brock-Utne, 1989, p.74-80 per a una discussió en profunditat del concepte d'educació per la pau.

altres disciplines (Brock-Utne, 1988b) que inclou l'educació en els drets humans. No obstant això, considere que en aquest punt cal mencionar el debat sobre si l'educació en els drets humans s'ha d'incloure dins els estudis sobre les condicions de la pau o si hauria d'ésser a l'inrevés: l'educació en els drets humans com a concepte més ampli que comprèn qüestions relacionades amb la pau i el desenvolupament. Alguns autors defensen que l'educació en els drets humans pot entendre's com una aproximació aplicable al camp de l'educació per a la pau.

Hi ha opinions diferents respecte d'aquesta qüestió. En l'àmbit de l'educació per a la pau, l'educació en els drets humans normalment s'entén com a part integrant de l'educació per a la pau. Tanmateix, la Declaració que es va adoptar a la Conferència Mundial sobre els Drets Humans, celebrada a Viena el 1993, considera l'educació en els drets humans com un concepte d'ampli abast.

La Declaració subratlla que:

L'educació en els drets humans hauria d'incloure-hi la pau, la democràcia, el desenvolupament i la justícia social com a instruments dels drets humans internacionals i regionals per tal d'assolir una forma d'enteniment i una consciència comunes que propicien l'enfortiment del compromís universal amb els drets humans... Caldria considerar la proclamació, per part de les Nacions Unides, d'una dècada d'educació en els drets humans concebuda com a instrument per a promoure, fomentar i centrar-se en aquestes activitats educatives (La Declaració del Congrés Mundial, celebrat a Viena el 1993. Article II.d.).

Aquesta definició àmplia d'educació en els drets humans es dissimula amb el que entenem per educació de la pau i converteix aquest darrer en un concepte tan rellescós com l'anterior.

Betty Reardon, una de les expertes més capdavanteres als Estats Units en educació per a la pau, després d'analitzar més de cent directrius curriculars per a la pau en ús actualment als Estats Units, des del parvulari fins a educació secundària, arriba a la següent conclusió: «Encara no comptem amb límits clars i precisos sobre allò que s'hauria d'incloure en l'educació per a la pau, ni tampoc amb normatives sobre això» (Reardon, 1988).

Mitjançant la seua anàlisi, l'autora ha identificat nou àrees temàtiques que constitueixen els centres d'atenció dels currículums contemporanis de l'educació per a la pau als Estats Units. Aquestes àrees són la resolució de conflictes, la cooperació, la no violència, la comprensió multicultural, els drets humans, la justícia social, els recursos al món i el medi ambient planetari. Totes aquestes àrees tenen, d'una banda, un component cognitiu i, d'una banda, un component actitudinal i conductual.

Betty Reardon defineix l'objectiu de l'educació per a la pau de la següent manera:

L'objectiu global de l'educació per a la pau és, al meu parer, promoure el desenvolupament d'una consciència veritablement planetària que ens permeti de funcionar com a ciutadans del món i transformar la condició humana del present mitjançant el canvi de les estructures socials i els patrons de pensament que les han generades (Reardon, 1988).

En una altra ocasió vaig definir l'educació per a la pau de la següent manera:

Per educació per a la pau em referisc al procés social mitjançant el qual s'assoleix la pau, en els termes en què he definit aquest concepte. Aquest procés social implica posar en pràctica la igualtat dels drets i la igualtat pel que fa a compartir el poder per part de tots els membres d'una comunitat. A més a més, implica l'aprenentatge d'habilitats per a la resolució no violenta de conflictes. (Brock-Utne, 1985: 73).

En un altre article, Betty Reardon (Reardon, 1997) defensa que la contribució essencial que els drets humans poden aportar a l'educació per a la pau és el de proporcionar els fonaments per a un plantejament prescriptiu, holístic i, al mateix temps, particularitzat, que «fera més completa i més comprensible l'educació per a la pau» (Reardon, 1997: 22). Segons Betty Reardon, el nucli conceptual de l'educació per a la pau és la violència, el seu control, la seua reducció i la seua eliminació. Des del punt de vista de l'autora, el nucli conceptual de l'educació en els drets humans és la dignitat humana, el seu reconeixement, el seua realització i la seua universalització.

Del micro al macro o, dit d'altra manera: els drets de les dones són drets humans? L'investigador noruec de l'educació Tone Skinningsrud (Skinningsrud, 1982) ha estudiat la similitud en les estratègies fetes servir per eliminar diferències de classe, de gènere i de raça en l'àmbit de l'educació i arriba a la següent conclusió: el fet de no adonar-nos que els patrons de dominació vigents en la societat es repeteixen en les microsituacions (o àmbits més reduïts) com ara l'escola, pot explicar la manca d'èxit a l'hora d'assolir la igualtat entre els sexes, entre les classes socials i entre els grups ètnics mitjançant diverses reformes d'integració. Qualsevulla reforma que no preveja la relació de poder entre el micronivell i el macronivell, entre els dominats i els dominants, està condemnada al fracàs. Les investigacions respecte del gènere, la classe i la raça desvetllen que el simple fet d'ajuntar les i els estudiants a la mateixa aula no genera ni l'enteniment mutu, ni el repartiment de recursos a què hom aspira idealment.

Jo mateixa he intentat d'unir el nivell micro amb el nivell macro pel que fa als estudis sobre la pau i el desenvolupament (Brock-Utne, 1997). En aquest sentit, intente demostrar que la violència interpersonal i la mundial estan unides, una forma d'entendre la qüestió que, en concret, els investigadors feministes de la pau han incorporat al camp dels estudis per a la pau.

En un altre capítol del mateix llibre Riane Eisler (Eisler, 1997) estudia la relació entre la violència i l'abús en les relacions íntimes, així com les violacions dels drets humans en tots els àmbits de la vida. En aquest sentit, explica que es tracta d'una connexió que manca tant en la teoria dels drets humans com en la major part de les anàlisis de la violència social. Eisler introdueix un plantejament integrat dels drets humans que preveu les relacions entre les esferes pública i privada. L'autora documenta el mode en què sovint la família, mitjançant les relacions de pares-fills i de gènere, ha contribuït a fer acceptable en la societat les violacions dels drets humans. En lloc de classificar les relacions de gènere com a qüestions femenines perifèriques, Eisler entén aquestes relacions com a peces de construcció fonamentals en totes les relacions humanes. Aquesta relació és evident en els règims que violen els drets humans, els quals també forcen les dones a la subordinació.

	<u>Pau negativa</u> Absència de violència personal, física o directa	<u>Pau positiva</u> Absència de violència indirecta que redueix la qualitat de vida	Absència de violència indirecta que redueix la qualitat de vida
No organitzada	1) Absència de colpeig i violació de la dona, abusos de menors, morts o assassinats al carrer	3) Absència de desigualtats en el nivell microestructural que provoquen desigualtat d'oportunitats en la vida	5) Absència de repressió en les microestructures que provoquen situacions de menys llibertat d'opcions i realització
No organitzada	2) Absència de guerra	4) Absència d'estructures econòmiques integrades en un país o entre països de manera que es redueixen les oportunitats d'alguns o afecta els danys en la naturalesa a causa de la pol·lució, la radiació, etc.	6) Absència de repressió en un país en llibertat d'expressió, el dret a l'organització, etc.

Pel que he pogut observar, considere que totes sis caselles són independents entre si de manera lògica. Per exemple, en un país amb llibertat de comunicació es pot donar el cas d'un home que ignore la seua dona per complet, la retinga tancada a la casa sense poder llegir ni veure la televisió. De la mateixa manera, un país pot estar en guerra i no haver-hi maltractament de dones; o, a l'inrevés: un país en pau en el qual les dones són colpejades. En investigar una o més d'aquestes caselles, és important ser conscient d'aquesta independència lògica, una independència que els textos de consens sobre la pau de les Nacions Unides rarament han reconegut. En aquest cas, la pau s'entén, en un paràgraf, com «l'absència de guerra», mentre que en el paràgraf següent es diu que la pau no pot existir sense la plena participació de tothom en la presa de decisions, el gaudiment dels drets humans, o la igualtat, entre d'altres.

No obstant això, la independència lògica de les caselles no significa que no hi pot haver cap connexió entre elles; de fet, n'hi poden haver moltes. Si existeixen o no aquestes connexions és una qüestió empírica. Com ha demostrat la investigació feminista mencionada abans (Boulding, 1978), les dones reben més pallisses en temps de molt d'atur, la qual cosa indica que hi ha un nexa entre la violència directa no organitzada (micronivell) i la violència estructural organitzada (macronivell). En el mateix estudi, Elise Bouding descobreix que, a causa del fort nexa psicològic entre violència i violació, les dones se senten especialment amenaçades quan augmenta el grau de violència general.

En temps de guerra, les dones no sols són torturades o degollades com els homes, sinó que a més són violades. Susan Brownmiller (Brownmiller, 1975) ha demostrat que l'informe selectiu de violacions ha proporcionat una excusa ideològica perquè els homes violen les dones «que pertanyen» a altres homes.

Hom pot plantejar preguntes de recerca particularment rellevants per a les dones a partir de cadascuna de les sis caselles i a partir d'una o més de les sis perspectives feministes que he descrit a grans trets en altres ocasions (Brock-Utne, 1989: 14-39), amb la qual cosa tindríem, en teoria, un total de trenta sis combinacions. Una o més de les caselles poden atreure més interès i atenció d'un investigador que faci servir una de les perspectives feministes que d'un investigador que fa servir una de les altres perspectives. Sols si reunim un gran munt d'estudis pertanyents a totes i cadascuna de les sis caselles i de diverses perspectives feministes podrem proporcionar una anàlisi feminista completa de la pau. Aquesta anàlisi ampliarà el camp en qüestió i hi donarà una major objectivitat en la mesura que ens permetrà veure més vessants del problema.

En un estudi dels documents finals de les tres conferències de la Dècada de les dones, de l'ONU (Mèxic, 1975, Copenhagen, 1980 i Nairobi, 1985), he estudiat com canvia el concepte de pau d'un document a un altre en la mateixa dècada fins a incloure l'absència de violència contra les dones (Brock-Utne, 1988a). En l'esmentada anàlisi mantinc que, dels documents finals estudiats, el de Nairobi és l'únic que subratlla la idea feminista de relacionar el micronivell amb el macronivell i que afirma que no hi ha pau si les dones són colpejades i mutilades (Brock-Utne, 1986; Brock-Utne, 1989: 70-73). El paràgraf 258 diu:

La violència contra les dones es produeix de diverses maneres en la vida de cada dia en totes les societats. Hom colpeja, mutila, crema, abusa sexualment i viola les dones. Aquesta violència constitueix un obstacle fonamental per assolir la pau.

I al paràgraf 257 llegim aquestes paraules:

La qüestió femenina i la pau, d'una banda, i el significat de la pau per a les dones, d'altra banda, són dos elements inseparables d'una qüestió d'abast més ampli: les relacions entre les dones i els homes en els àmbits de la vida i de la família. S'hauria d'eliminar les pràctiques discriminatòries i les actituds negatives envers les dones, i canviar les normes de gènere tradicionals per tal de fomentar la participació de les dones en la construcció de la pau.

Els canvis en el concepte de pau en les conferències celebrades entre 1980 i 1985 reflecteix part de la forma de pensar desenvolupada al si de la xarxa d'investigadores

feministes per a la pau de l'Associació Internacional d'Investigació per a la Pau (IPRA). Aquest grup de recerca (constituït el 1981 a Orilla, Canadà) ha exercit, mitjançant les seues tasques d'assessorament tant directe com encarregat i a la pressió política indirecta, una gran influència en la redefinició del concepte de pau en el sentit d'incloure-hi l'absència de violència en el micronivell, sobretot contra les dones.

En un article sobre l'educació dels drets humans de les dones com a vehicle de canvi, l'advocat polonés Dorota Gierycs, funcionari d'Afers Socials de la Unitat de Coordinació de Política i Desenvolupament Sostenible, de les Nacions Unides, escriu el següent:

L'abast de la violència contra les dones al llarg dels conflictes armats recents al territori de l'antiga Iugoslàvia i, més tard, a Rwanda i a Haití, i concretament la violació de dones utilitzada per provocar el terror, la intimidació i com a arma de guerra, han fet tremolar l'opinió pública. Malauradament, la difusió i el testimoni de les dones víctimes d'aquest tipus de violència (majoritàriament de Bòsnia i d'Hercegovina) no sempre han provocat una investigació legal envers l'antiga Iugoslàvia i Rwanda per part dels tribunals de les Nacions Unides. Tanmateix, la divulgació de la violència contra les dones perpetrada per la guerra, concretament a l'antiga Iugoslàvia, ha proporcionat una visibilitat i una atenció respecte del tema arreu del món (Gierycs, 1997: 114).

L'Escola de Dret de la City University de Nova York patrocina la Clínica Legal Internacional dels Drets Humans de les Dones, la qual ha emprés projectes sobre la violència contra les dones i els reptes de la violació com a arma política en l'antiga Iugoslàvia. (Andreopoulos i Pierre Claude, 1997: 256).

L'educació sobre la pau i l'educació per a la pau

En analitzar amb més detall les diferències entre, d'una banda, la perspectiva més cognitiva, centrada en els fets, i formal, que trobem en l'educació sobre la pau i, d'una altra banda, el plantejament més ampli de l'educació per a la pau, advertim que no sols difereixen les preposicions («sobre» i «de») en ambdues juxtaposicions, sinó també aparentment la mateixa paraula «educació». Segons la preposició, l'educació pot significar o bé l'aprenentatge formal i limitat d'una assignatura, és a dir, l'adquisició de coneixements (educació sobre), o bé l'aprenentatge d'actituds, valors i comportaments (educació per), més ampli i informal que l'anterior. Tant en un cas com en l'altre, ens trobem amb un tipus d'educació normativa, una assignatura considerada pels educadors per a la pau com la millor manera d'estendre la pau o com un mode particular d'organitzar l'entorn educatiu que contribueix al desenvolupament de la persona pacífica.

Totes dues definicions citades més amunt (tant la de Betty Reardon, referida a les metes de l'educació per a la pau, com la meua, que determina l'àmbit de l'educació per a la pau) són clarament normatives i s'ocupen del concepte més ampli «educació per a la pau». Podem dir que en qualsevulla forma d'educació hi ha un element normatiu. L'educador alemany Leo Friedrich (Friedrich, 1987) defensa que el procés educatiu està immers en l'engranatge dels objectius i, per tant, segueix normes que no es poden deduir directament d'allò ja conegut. És a dir, es tracta d'un procés que presumiblement arriba a un objectiu el qual encara no ha estat assolit per la persona en qüestió.

Quan l'educació de la pau es fa servir per referir-se a l'educació sobre la pau, els problemes de la definició són ben diferents dels que es deriven quan es fa servir per significar també l'educació per a la pau.

Educar sobre la pau en un món globalitzat

En tractar el domini cognitiu de l'educació de la pau, l'educació *sobre* la pau, cal que considerem tant les possibilitats d'una comunicació mundial que possibilita la unió de gentes de tots els continents d'un mode inaudit, com els efectes d'una economia mundialitzada.

Vincles de pau: la connexió dels educadors/es de la pau

Per a qui tinga accés a la xarxa, hi ha un munt d'informació que es pot fer servir en l'educació de la pau. La rapidesa de comunicació que ofereix el correu electrònic ha permès la creació de butlletins electrònics en l'àmbit dels estudis de la pau. Una altra possibilitat que ens ofereix el ciberespai és la formació de grups amb persones de totes les parts del món interessades en l'educació de la pau. El professor Paul Smoker, catedràtic de la Universitat d'Antioch i anterior secretari general de l'Associació Internacional per a la Recerca de la Pau (IPRA, en anglés), fou un gran defensor de l'ús del ciberespai en l'educació de la pau. Amb l'entusiasme propi d'un infant que descobreix creativament una joguina, el professor Smoker sovint ens informava de tots els grups nous que havien trobat mútuament en la xarxa i parlava de com aquesta podia utilitzar-se per fer una revolució des de baix mitjançant la connexió de grups de protesta d'arreu del món.

No obstant això, la xarxa també es fa servir per difondre pornografia i violència, i organitzar els grups neonazis. A més, tot i que l'accés a la xarxa augmenta amb rapidesa al tercer món, en molts països encara es tracta d'un medi limitat a les elits polítiques i intel·lectuals.

Quin tipus de violència provoca la mundialització de l'economia de mercat? Quins reptes planteja als educadors de la pau? Des del punt de vista de Betty Reardon, el propòsit general de l'educació per a la pau és el desenvolupament d'una veritable consciència planetària que ens permeta funcionar com a ciutadans i ciutadanes del món, i la transformació de la present condició humana mitjançant el canvi de les estructures socials.

L'economia de mercat mundialitzada sí que està canviant les estructures socials, tot i que en el sentit contrari al desitjat pels educadors i investigadors de la pau. Aquests últims defineixen la pau com l'absència de violència tant estructural o indirecta com directa. La violència estructural és un tipus de violència que s'edifica en les estructures de la societat. És a dir, hi ha persones que es tornen més pobres pel simple fet que d'altres s'enriqueixen. Una col·lectivitat en la qual creixen les diferències evoluciona clarament cap al creixement de la violència estructural i, en definitiva, cap a una societat menys pacífica. Aquest sembla ser el resultat d'una economia de mercat mundialitzada.

Entre les diverses àrees que conformen l'educació de la pau, les que a continuació esmentem podrien resultar d'especial rellevància a l'hora de tractar la violència estructural en què desemboca l'economia mundialitzada: drets humans, justícia social, recursos mundials i medi ambient planetari. Cada vegada més, els recursos mundials es distribueixen

de forma més desigual. Com ja hem assenyalat, la proporció dels ingressos del 20% més ric en comparança amb els del 20% més pobre ha incrementat d'1 contra 30 el 1960 fins a 1 contra 78 el 1994 (UNDP, 1997: 9).

Per a un educador de la pau, resulta important conscienciar els estudiants d'aquests fets, és a dir, dels efectes de les polítiques d'economies de mercat. L'estudi del creixement de les desigualtats entre països, sobretot pel que fa a les desigualtats entre els anomenats països en vies de desenvolupament i els països industrialitzats ha de constituir una part important de l'educació de la pau en el món globalitzat. S'hauria de facilitar la tasca dels estudiosos dedicats a recollir estadístiques procedents de fonts internacionals, estadístiques sobre la distribució dels aliments, el consum de calories, mortalitat infantil, per tal de veure-les des d'una perspectiva mundial. També se'ls hauria d'ajudar en l'estudi de les seues pròpies societats, l'increment de les diferències entre distintes parts del país o la ciutat en la qual viuen. En aquest sentit, cal respondre preguntes com ara: Com s'ha produït el creixement de les desigualtats? Quines lleis i regulacions han estat la seua causa? Quins són els grups socials que s'han empobrit i tenen més possibilitats de patir l'atur i, per tant, tenir més dificultats a l'hora de trobar un lloc on viure i menjar suficient per portar una dieta adequada?

Aquest tipus d'estudi, sobretot si hi implica l'entorn immediat de l'estudiós, serà de gran utilitat a l'hora d'informar els estudiosos sobre les conseqüències dels canvis de l'economia de mercat que comporta l'economia mundialitzada.

L'educació per a la pau en un món globalitzat

La tasca de l'educador hauria estat molt més fàcil si hi hagués hagut una correlació clara entre els coneixements als quals hom s'exposa i les actituds desenvolupades. Tot i que l'esmentada correlació és difícil de trobar, qualsevol canvi d'actitud normalment requereix un cert grau de coneixements al respecte. L'Institut d'Educació de l'UNESCO, amb seu a la ciutat alemanya d'Hamburg, fa uns quants anys realitzà un estudi de les actituds envers determinades qüestions socials i els coneixements sobre les mateixes. Aquest estudi es portà a terme entre els estudiants d'educació primària i secundària d'alguns dels estats membres de la UNESCO. Un informe suec d'aquest projecte conclou que no hi havia una correlació clara entre els coneixements dels estudiants i les seues actituds (Skolöverstyrelsen, 1976). El fet d'augmentar els coneixements sense cap altre tipus de canvi al context de l'aula no tenia cap efecte significatiu en les actituds socials i els valors dels escolars.

Un estudi noruec revela que el fet que en moltes enquestes les persones amb un alt bagatge educatiu expressen punts de vista més positius sobre les minories ètniques que no pas les persones amb un bagatge educatiu més baix no és atribuïble al contingut de l'educació. En general, s'han proposat els següents sis tipus principals d'explicacions de les actituds menys racistes entre la gent amb bagatge educatiu més elevat:

1. La tolerància i el concepte dels drets són dues de les normes que els educadors pretenen inculcar. Com més llarg és el període d'educació, més possibilitats hi ha que els estudiants interioritzen aquestes normes.

2. L'educació proporciona coneixement i, en conseqüència, desmunta les creences estereotípiques sobre els immigrants.

3. L'educació prolongada incrementa la competència cognitiva i, per tant, fa les perso-

nes menys vulnerables a la propaganda hostil contra els immigrants així com més capaços d'entendre les situacions conflictives.

4. L'educació superior és la porta a professions d'estatus social elevat, les quals es troben al marge de la competència directa amb els immigrants pel que fa al mercat de treball i d'habitatge.

5. L'educació superior reforça la capacitat de perfeccionament, la qual cosa redueix els perills de les situacions que provoquen conflictes i agressions.

6. L'educació superior genera alhora motivació i habilitat per actuar de manera oportunista en aquesta qüestió tan conflictiva. La gent amb un bagatge educatiu alt sap que d'elles i ells s'espera una demostració de tolerància i d'obertura mental. En aquest sentit, els seus coneixements i la seua aptitud verbal els facilitarà disfressar la seua hostilitat final.

En una anàlisi empírica d'una mostra representativa (n=2 048) de la població noruega compresa entre les edats de 16 i 74 anys, i realitzada pels investigadors noruecs Anders Todal Jenssen i Heidi Engesbak (Jenssen i Engesbak, 1994), els autors donen suport a les explicacions quarta, cinquena i sisena. Tanmateix els resultats per al primer tipus d'explicació no deixen de ser ambigus, i els referits a les explicacions segona i tercera són negatius. Així, sembla que d'aquesta anàlisi no podem concloure que l'educació per si mateixa desmunte les creences estereotípiques sobre els immigrants o faça els joves menys racistes.

En un estudi sobre l'eficàcia dels programes d'estudis amb temes contemporanis (entre aquests «temes» l'autor inclou l'educació mundial i l'educació de la pau -equivalent, d'acord amb l'autor, a l'educació de la guerra nuclear-, James Leming (Leming, 1992) ha calculat la proporció entre els resultats obtinguts i els resultats desitjats. La proporció fou calculada per als resultats dels coneixements, les actituds i els comportaments de totes les àrees examinades.

Es va descobrir que, en relació als objectius de coneixement, els resultats es van assolir en un 66.6% dels casos (és a dir, 20 de 30). Si es deixa de banda la proporció d'èxit de 3 contra 11 de l'educació global, 89% dels estudis restants informaven de l'assoliment de resultats de coneixements. En el 32.6% dels casos (27 de 82), es va assolir els resultats actitudinals desitjats; en el 27.5% (11 de 40) es va assolir els resultats conductuals desitjats. Tanmateix, si exclouem els resultats de les estratègies d'aprenentatge cooperatiu de les dades sobre els resultats conductuals, els resultats desitjats es van assolir sols en un 10% dels casos (3 de cada 30). La conclusió a què arriba James Leming és que:

El canvi de les actituds i conductes dels estudiants relacionades amb les metes dels currículums sobre assumptes contemporanis sembla ser una tasca molt més difícil-tosa per als programes d'estudis escolars que no pas l'ensenyament de coneixements relacionats amb aquests mateixos assumptes. Atés que no es va detectar cap relació clara entre l'augment dels coneixements i els canvis d'actitud i comportament, s'ha de qüestionar la rellevància educativa i social total de l'adquisició de coneixements (Leming, 1992).

Les persones que han hagut de suportar el patiment i la fam senten i entenen el que significa estar o viure en la privació, i és la gent que lluitarà amb tota la seua ànima contra l'opressió i a favor de l'alliberament, d'una manera molt més emocional que els infants que viuen en una societat opulenta, els quals tan sols llegeixen i estudien les desigualtats creixents.

En un llibre suec (Erikson, Fogelberg et al., 1977) trobem un bon exemple d'un mode d'ensenyar que involucra emocionalment els estudiants en la qüestió de la distribució injusta dels recursos al món. Aquest llibre narra la història d'una escola a Finlàndia. Un bon dia, els estudiants de secundària d'aquesta escola que acudien a la cafeteria per dinar, van olorar unes magnífiques hamburgueses. Com sempre, van fer cua per recollir el seu deliciós dinar. Als primers se'ls va servir una gran quantitat d'hamburgueses, creïlles fregides i amanida. De fet, als seus plats hi havia més menjar del que podien prendre. Els de darrere sols van rebre creïlles, i es van quedar sense hamburgueses. Fins i tot, alguns estudiants sols van rebre un poc de sopa. Aquests darrers es van molestar; estaven realment enfadats, ja que pensaven que la situació era molt injusta: per quina raó els primers de la cua havien rebut tant, mentre que els qui hi arribaren una mica després es van quedar sense res?

No obstant això, el seu enuig provocà un diàleg constructiu amb les persones encarregades de servir el menjar. Evidentment, aquestes persones havien estat informades sobre l'experiment i van preguntar als estudiants: teniu idea de com es distribueixen els recursos en el món actual? En aquest món, sols dues de cada deu persones poden menjar tot el que desitgen, moltes de les quals mengen, de fet, més del que es considera saludable. La major part de les persones d'aquest món no poden menjar el que necessiten, i moltes, de fet, moren de fam. Aleshores, per què no protesteu contra aquesta situació si tant us enfadeu perquè no heu rebut cap hamburguesa? Després d'aquesta experiència, els estudiants estudiaren, amb un clar compromís emocional, els problemes dels països en vies de desenvolupament i de la violència estructural.

Els objectius de l'educació per a la pau

Un dels propòsits de l'educació per a la pau és la creació de ments crítiques i analítiques. Un segon objectiu és el desenvolupament d'una forma cooperativa de treball. Per tal de ser capaços de solucionar problemes mundials que amenacen la vida necessitem desenvolupar la capacitat de cooperar. Però quina és l'aportació de l'escola per desenvolupar aquesta habilitat? Les persones ens sentim més capaços de cooperar i trobar solucions als problemes de manera constructiva quan confiem en nosaltres mateixos i tenim seguretat i autoestima. Una vegada més: com pot l'escola ajudar als xiquets a aprendre a cooperar i a guanyar autoestima?

No resulta gaire fàcil treballar per assolir aquests objectius en l'àmbit d'un sistema d'educació tan competitiu com el nostre. Tot i que els objectius de l'escola normal normalment coincideixen amb els que ens hem plantejat ací, les estructures que es desenvolupen al voltant del mèrit personal, les notes i la competició individual no afavoreixen els objectius d'augmentar la cooperació i l'autovaloració.

En aquest sentit, resulta complicat ensenyar la pau en un ambient on les xiquetes i els xiquets aprenen a competir individualment. És difícil, doncs, ensenyar sobre la igualtat entre els estats més grans i els més petits quan hi ha tan poca igualtat entre mestres i estudiants, o sobre la igualtat entre els sexes quan es permet que a la classe els xiquets dominen les xiquetes. En altres discussions sobre aquest mateix dilema, hem plantejat la següent pregunta: «És possible ensenyar democràcia en una escola o universitat autoritària?» (Brock-Utne, 1989).

Johan Galtung, educador i investigador de la pau noruec, ha mantingut durant molts anys que el sistema escolar normal no és apte per a l'educació de la pau (Galtung, 1973; 1975). En plantejar-se el dilema de l'educació per a la pau en una escola competitiva, l'autor es pregunta:

Potser no sona tot simplement hipòcrita? O encara pitjor. Potser no es queda tot en paraules buides que són anul·lades pel missatge molt més potent de la verticalitat i el domini que la pròpia estructura transmet? (Galtung, 1975: 81).

L'educador per a la pau suec Ake Bjerstedt (Bjerstedt, 1986) planteja aquest dilema en un llibre sobre «Aprendre per al futur». L'autor creu que l'autoconcepte, el sentit personal de seguretat i la capacitat individual per cooperar de manera adequada són ingredients essencials tant en l'àmbit de l'educació per a la pau com d'allò que ell anomena l'«egofutur» (les idees sobre la nostra capacitat de funcionar en el futur). D'una banda, l'autor cita el cas d'un parell d'homes triomfadors i creatius que opinen que la seua etapa escolar fou destructiva i contraproductiva. D'altra banda, també admet que el mestre no és cap mag i que a l'escola hi ha estructures no pacífiques que el mestre no és capaç de canviar. No obstant això, creu que la mestra o el mestre sempre s'ha de plantejar les següents preguntes:

Com a mestre o mestra, faig tot el que està en les meues mans per ajudar els meus alumnes a adquirir un sentiment de seguretat en ells mateixos i d'autoestima? Faig tot el que està en les meues mans per animar els meus alumnes a estudiar i aprendre? Faig tot el que està en les meues mans per tal que se senten capaços d'afrontar problemes i reptes en el futur? (Bjerstedt, 1986: 89).

L'autor creu que moltes escoles d'avui dia, amb tantes comparacions dels mèrits assolits, tanta competència i tanta llista de major a menor fan que els estudiants perden la confiança en si mateixos i el sentiment d'autovaloració. Aquestes escoles fan que els joves, en els anys més formatius, se senten fracassats i inútils absoluts. El mestre o la mestra ha de lluitar per contrarestar els missatges ocults de l'escolarització, és a dir, els missatges que devaluen els estudiants, els treuen l'esperança en el futur i, en conseqüència, fomenten en ells un «egofutur» depriment. Des del meu punt de vista, jo hi veig tres maneres de fer-ho:

1. Ensenyant als estudiants les estructures existents, com ara el sentit relatiu dels sistemes de puntuació fets servir per establir les notes dels exàmens;
2. Donant l'oportunitat que els estudiants desenvolupen els seus propis interessos i que aquests es reconeguen a l'escola. La mestra o el mestre que faci classes de pau ha de trobar en els seus estudiants característiques que pugui lloar i així poder animar-los per tal de fomentar la confiança en ells mateixos.
3. Formant la capacitat d'imaginació dels estudiants per tal que puguin imaginar una societat transformada i siguin capaços d'explicar-se a ells mateixos i als altres com podria ser una societat millor i més humana.

L'educadora de la pau americana Betty Reardon ho explica de la següent manera:

Pensar com podria ser el món que volem i visualitzar una societat caracteritzada per la justícia constitueix l'essència de la conceptualització de les condicions que implica la pau positiva. Si volem educar per a la pau, tant els docents com els estudiants han de tenir alguna idea de la transformació del món per al qual estem educant (Reardon, 1988: 25).

L'autora opina que la nostra obligació és que el desenvolupament d'aquesta capacitat siga d'absoluta preferència entre els objectius d'aprenentatge.

Sovint escoltem els docents dir que si ens limitem a animar els estudiants, els proposem fer coses que els agraden i saben fer, i els formem en un ambient de cooperar i compartir, aleshores no aprovaran els exàmens. D'alguna manera, un mestre que treballa en el sistema escolar normal, però que aspire a promoure l'educació de la pau, haurà d'avaluar els seus estudiants en dos sentits; és a dir, d'una banda haurà d'avaluar el currículum normal (com a mínim pel que fa als exàmens) i, d'una altra banda, haurà de qualificar-los en l'educació de la pau proporcionant-los altres aprenentatges més valuosos, encara que sovint oposats. El funcionament del sistema escolar normal pot analitzar-se i utilitzar-se com a exemple i il·lustració de violència estructural, és a dir, una violència integrada en les estructures de l'escolarització obligatòria.

BIBLIOGRAFIA

- ANDREOPOULOS, G. i R. PIERRE CLAUDE (1997): «Specialized Human Rights Training for Professionals», en ANDREOPOULOS, G. i R. PIERRE CLAUDE (eds.): *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- BECK, U. (1997): *Was ist Globalisierung?*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- BIERSTEDT, A. (1986): *Lära för framtid*, Stockholm, Liber Utbildningsförlaget.
- BOULDING, E. (1978): «Las Mujeres y la Violencia Social», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 30, 4.
- BRADSHAW, Y. i M. WALLACE (1996): *Global Inequalities*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- BRECHER, J. i T. COSTELLO (1994): *Global Village-Economic Reconstruction from the Bottom Up-Or Global Pillage*, Boston, South End Press.
- BROCK-UTNE, B. (1985): *Educating for Peace. A Feminist Perspective*, New York, Pergamon Press.
- (1986): *Feminist Perspective on Peace and Peace Research*, PRIOR-report.
- (1988a): «The Development of Peace and Peace Education Concepts Through Three UN Women Decade Conferences», en ALGER, C. i M. STOHL (eds.): *A Just Peace Through Transitions*, Colorado i London, Westview Press.
- (1988b): «Disarmament Education: The European Evolution», en DOUGLAS, R. (ed.): *Peace Education - Canadian and International Perspectives*, London, Third Eye.
- (1989): *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*, New York, Pergamon Press.
- (1994): «Reflections of a cultural commuter», en BYSTYDZIENSKI, J. i E. PESNIK (eds.): *Women in Cross-Cultural Transitions*, Bloomington.
- (1997): «Linking the Micro and Macro in Peace and Development Studies», en TURPIN, J. i L. R. KURTZ (eds.): *The Web of Violence*, Chicago, University of Illinois Press.
- BROWNMILLER, S. (1975): *Against Our Will: Men Women and Rape*, New York, Simon and Schuster.
- EISLER, R. (1997): «Human Rights and Violence», en TURPIN, J. i L. R. KURTZ (eds.): *The Web of Violence*, Chicago, University of Illinois Press.

- ERIKSON, L. i altres (1977): *Välj värld! Det bradskar med en ny ekonomisk världsordning (Tria el món en què vols viure. La urgència d'un nou ordre econòmic)*, Täby, Larson.
- FRIEDRICH, L. (1987): «Pedagogikkfaget - mellom det empiriske og det normative (L'educació: un camp d'estudi entre empíric i normatiu)», en EVENSHAUG I ALTRES (eds.): *Pedagogikk og Laererutdanning (Educació i formació del professorat)*, Oslo, Tano.
- GALTUNG, J. (1973): «Abbau struktureller GEwalt als Aufgabe der Friedenserziehung», en WULF, C. (ed.): *Friedenserziehung in der Diskussion*, Munchen.
- (1975): «Peace Education: Problems and Conflicts», en HAAVELSRUD, M. (ed.): *Education for Peace, Reflexion and Action*, Guildford, IPC Science and Technology Press.
- GIERYCS, D. (1997): «Education on the Human Rights of Women as a Vehicle for Change», en ANDREOPOULOS, G. i R. PIERRE CLAUDE (eds.): *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- HANNARTZ, U. (1996): *Translational Connections: Culture, People, Places*, London, Routledge.
- JENSSEN, A. T. i H. ENGESBAK (1994): «The Many Faces of Education: why are people with lower education more hostile towards immigrants than people with higher education?», *Scandinavian Journal of Education Research*, 38, 1.
- LEMING, J. (1992): «The Influence of Contemporary Issues Curricula on School-Aged Youth», *Review of REsearch in Education*, 18, .
- MARTIN, H.-P. i H. SCHUMANN (1996): *Die globalisierungsfalle. Der angriff auf Demokratie un Wohlstand*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- PIERTSE, J. N. (1995): «Globalization as Hybridization», en FEATHERSTONE, M. (ed.): *global Modernities*, London, Sage Publications.
- REARDON, B. (1988): *Educating for Global Responsibility: Teacher designed curricula for peace education*, New York, Teachers College Press.
- (1997): «Human Rights as Education for Peace», en ANDREOPOULOS, G. i R. PIERRE CLAUDE (eds.): *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- SKINNINGSRUD, T. (1982): «Education for equality - the similarity in strategies for eliminating class, gender and ethnic differences in education», *Tidskrift för Nordisk Föreing för Pedagogisk Forskning*, 1/2.
- SKOLÖVERSTYRELSEN (1976): *Samhällskunskap och samhällssyn. En internationell studie (Coneixements sobre i actituds cap a les qüestions socials. Un estudi internacional)*, Stockholm, Utbildningsförlaget.
- UNDP (1997): «Human Development Report»